

現代道德教育の特質についての一考察

宮 脇 陽 三

内容目次

はじめに

一 道德教育と宗教教育の関係

二 伝統的道德教育の理論と実践

三 現代道德教育の理論と実践

四 道德的教養人を育成するための現代道德教育の特質と課題
おわりに

はじめに

わが国の国公立義務教育諸学校における道德教育においては、宗教的情操性の育成にあたっては、文部省編『小学校学習指導要領、第3章道德』の「第2内容」の(Ⅱ)項目として「美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心をもつ」ことがあげられており、とくに「低学年・

現代道德教育の特質についての一考察

中学年では、美しいものや清らかなものを大切にすることを、高学年においては、さらに、崇高なものを尊び、清らかな心をもつことを加えて、おもな内容とする」とある。また文部省編『中学校学習指導要領、第3章道德』の「第2内容」の9項目として、「自然を愛し、美しいものに感動し、崇高なものに素直にこたえる豊かな心をもつ」とがあげられている。さらに、「自然と人間とのかかわり合いについて考え、自照や美しいものを愛する心をもつとともに、人間が有限なものであるという自覚に立って、人間の力を超えたものに対して畏敬の念をもつように努める」ことがあげられている。

それゆえ、学校は、児童生徒に対して、学校の教育活動の全体を通じて、つねに崇高なものや、人間の力を超えたものというような宗教的価値に対する理解力や心情や態度などを育成していかなければならないのである。学校は、児童生徒が神佛などの崇高なものを認識し、愛着することができるようになるために、できるだけその年齢と環境にふさわしい道德性の発達を助成していくことが期待されているのである。とりわけ教師は、崇高なものや人間の力を超えたものなどの宗

教的価値についての指導にあたつては、たんに道德教育だけではなくて、道德教育と宗教教育との關係についても認識しておくことが必要である。

したがって、この小論では、まず第一に、道德教育と宗教教育との關係がどうであるのか、またどのようなものでなければならないのかという問題を、主として義務教育諸学校で宗教科が必修教科となっている英国での場合を中心として考察することにした。この問題の解明は、同時に道德教育とは何かという問題を明らかにすることにもつながると考えられるからである。

第二に、道德教育そのものが何かという問題については、次のような三つの観点から考察することにした。

- (1) 全世界において最近、道德教育に対する関心が急激に盛り上つてきたのは、どういう理由によるのか。道德教育の必要性が認識されるようになってきた理由を見つけることができるならば、道德教育の果すべき目的もまた明らかにすることができると考えられるのである。
- (2) 道德的知識の伝達よりも道德教育が求められているのは、どういう理由によるのであるか。英国のように宗教科を通じて道德教育が行われている場合には、一般に道德的知育、道德的知識、道德教育などという用語が無差別に使用されており、そのために道德教育をめぐる混乱が起つてきているのである。
- (3) 道德教育によって形成される道德的教養人の特質は何であるのか。

一 道德教育と宗教教育の關係

西欧諸国において、宗教、とりわけユダヤ教とキリスト教の伝統の中で長年にわたつて確立されてきた道德的行為と宗教的信仰との關係はきわめて根深いものがあるために、一般には両者の關係は分離することができないと考えられてきたのである。例えば、英国における一九四四年のバター法 (Butler Act) では、宗教科は義務教育諸学校の教育課程の中で正規の教科に位置づけられており、低学年三時間、高学年四時間が最低要件である。これは、キリスト教の普及が児童生徒の道德教育の促進に密接な關係があると認識されたからにはかならない。一九六六年のブラウデン報告書『児童と初等学校』(Plowden Report) の中にも同様の趣旨を見ることが出来る。これは、宗教科がすべての児童生徒に対して教授されなければならないという親や世人一般の要請が反映したものと考えられるのである。

そのうえ、英国の教会は依然として道德教育領域を教会活動の地盤であると思ひなしているのである。教会が道德教育に対して発言権を持っていない場合には、道德教育をめぐる議論は空転してしまふし、道德教育そのものもありえないのではないかとさえ考えられているのである。英国では、このような道德教育観はマスコミ関係者によつても支持されている。その結果、ラジオやテレビの宗教番組では、しばしば道德問題が取り上げられているし、また道德問題に対する教会の牧師

の意見は、つねに世人から注目されるということになるのである。

そのために、学校現場では、道徳教育と宗教教育は密接不可分のものであるという考え方が、親や政治家や知識人を含めて、世人一般にごく普通に受け入れられているのである。そこから、今日の英国では、道徳的危機状況が起ってきたのである。特定の宗教的信仰が親によって拒否される場合には、もはや道徳教育の思想的基盤が無くなってしまふことになったのである。それゆえ、もともと道徳と宗教教育との関係は、どのようなものであるのか、また両者の関係は偶然的なものであるのかなどについて、世人を納得させることが必要となってきたのである。

まず第一に、学校現場での宗教教育において、どのような混乱が起ったのか。この混乱は、学校が教育課程のなかの宗教科を、さまざまな用語で表現したことから起ったのである。授業時間割表のなかで、「宗教的知育」、「宗教的知識」、「宗教教育」などの用語が厳密な定義をされることなしに、ほとんど無差別に使用されたのである。したがって、これらの用語の意味の相違は決定的だったのである。

「宗教的知識」(Religious Knowledge) という場合には、宗教領域における知識の認識上のあらゆる問題を前提条件として議論されたのである。そこでは、宗教的真理の内容が提示されたのである。また「宗教教育」(Religious Education) という場合には、宗教的知識は前提条件とはされないし、宗教的知識が必ずしも提示されないのである。それゆえ、「宗教的知識」の場合には、児童生徒は、宗教的知識および宗教的真理に関する問題が、どのようなものであっても

教授されることになるし、また宗教的信仰を無条件に受け入れるように教授されるのである。

それに対して、「宗教教育」という場合には、宗教授業に開放的に接近することになるのである。「宗教教育」では特定の宗派固有の教義にとらわれることなしに、自由に開放的な態度で、宗教一般の真理に接近することになるのである。

英国の義務教育諸学校における宗教科教育では、この「宗教教育」方式が今日では最も普通に見られるのである。そのうえ、この「宗教教育」はますます自由となり、開放的なものとなってきているのである。

とりわけ、最近の比較宗教学の発達にともなって、学校における宗教教育はたんにキリスト教だけを教授することにとどまらないようになってきている。英国では一九四四年教育法によって、親は学校での宗教教育を拒否できないようになっていた。一九六六年のブラウデン報告書においても、学校における宗教教育の位置づけは何らの変更も加えられなかったのである。もちろんブラウデン報告書の中では、一部の委員によって学校における宗教教育についての留保意見がつけられていたけれども、特定の宗派の教義に基づく宗教教育はもはや行われないようになってきたのである。なぜなら、多くの学校は多人種社会に変質してしまつて、特定の宗派の宗教教育を行うことは適當ではなくなったからである。それゆえ今日の英国学校での宗教教育は、かたに自由な開放的なものとなったのである。

学校における宗教教育には、次のような二つの傾向が見られるので

ある。その一は、宗教的知識の内部で、神学者や教師による見解の相違が見られることである。あらゆる宗教的知識についての見解が同じものではないということから、同じ論証過程によって説明されるということはないのである。言いかえれば「宗教的知識」とはそれぞれ異なる宗教的論理の主張を集大成したものである。

例えば、古代イスラエル民族の指導者モーゼ (Moses) がイスラエル人をエジプトでの奴隷状態から脱出させた時に、シナイ山で神から示された啓示とされる十誡、また「イエス・キリスト (Jesus Christ)」は神の子である、「神は愛である」、「善とは汝の隣人を汝自身と同じように取り扱うことである」というような宗教上の真理を論証するためには、それぞれの宗派ごとに異なる論証方法を必要とするのである。それゆえ、「歴史的な」、また「事實的な」もの、宗教の社会的意義や儀式についての説明と、「超歴史的な」もの、神話的なもの、倫理的なものとの区別が必要なのである。

宗教教育においては、自由な、開放的な取り組み方法が必要であるといわれている。しかし、宗教的知識については科学的、合理的な論証過程に馴染まないものが多くある。極端に言えば、宗教的知識には実際には「知識」とはいえないようなものさえ含まれることもある。もちろんキリスト教は西欧文明の遺産の一つである。キリスト教は西欧文明の発達において重要な役割を果たし、英文学、歴史学および古典文学などと同等の教育的価値を有している。キリスト教精神は人類愛であり、「人類の時間の試練を経た道徳」(S, 14)なのである。しかしキリスト教の教義を教えたり、信仰を普及するための根拠はあ

まりないのではないかといわれている。なぜなら特定の宗派の教義についての教育は、教育の本質的要素である知識に対する開放的な、自由な、批判的な取り組み方法を妨げることになるし、そのうえ宗教的知識の土台となる事実とか、知識そのものが問題となってくるからである。

道徳教育にとって、このことはきわめて重大である。なぜなら道徳教育と宗教の結合は、宗教の歴史的、事實的な次元ではなくて、教義的な次元で求められることが多いからである。キリスト教において、「神は愛である」から、隣人を愛さなければならないということになるのであり、モーゼがエジプトでの圧迫された生活からイスラエル人を脱出させたからではないのである。「イエス・キリストは神の子である」から、イエス・キリストの道徳律を遵守しなければならないということになるのであり、イエス・キリストが紀元後一世紀初めに生きていたということによるのではないのである。

もし宗教の教義的次元の教育を論証することができなければ、宗教の教義的次元を土台とした道徳教育を論証することもできなくなってしまうのである。さらに、もし宗教教育への取り組み方法が自由であり、全面的に開放的であるならば、児童生徒は宗教問題について自身の責任で受け入れるか拒否するかを判断しなければならない。しかし、もし児童生徒による慎重な選択の結果が宗教を拒否した場合に、道徳と宗教教育の結合は、とりもなおさず道徳の拒否ということになってしまうのである。

そのようなことは望ましくないだけでなく、論理的にも心理的にも

あつてはならないことなのである。なぜなら、人間は、たとえ多くの人が宗教なしで生活しているとしても、動物的な生活水準を除くと、人間の行動や選択を導いていくための、なんらかの道徳的な価値や原理なしでは生活していくことはできないからである。この事實は、道徳と宗教教育の関係において、両者がどうしても結合する必要があるのではないかという懸念を一掃してしまうのである。

かくして、最近の英国の学校では、あらゆる宗教から独立した、世俗的な、公民的な道徳教育への熱心な取り組みが見られるようになったのである。世俗的、公民的道徳教育では、選択の余地のある道徳が問題となるのである。

もともと宗教と道徳教育の間には、両者がどうしても結合しなければならぬという論理的関係はなかったのである。両者の間に関係があったとしても、たんに偶然的な関係でしかなかったのである。ところが、偶然的な関係であるにせよ、宗教と道徳教育が結合している場合に、宗教への信仰が拒否された時には、直ちに道徳教育もまた拒否されるという危険性が起ってきたのである。

そのうえ、もっと重大な危険性もある。それは宗教的道徳が本質的には権威主義的道徳であるということである。宗教の中に含まれている道徳原理を受け入れたり、また行動の規範として採択されたりするための理由は、それが神による垂訓であるということによるのである。これは、いかなる宗教であっても、どのような宗教道徳についても共通に見られる特質である。もし、そうでなければ、その道徳は宗教道徳ではないのである。例えば、「汝は汝自身と同じように隣人を取り

扱わなければならない」ということを、宗教とは別の根拠から信ずるとすれば、その道徳は宗教道徳とはいえないということになるのである。もし神またはイエス・キリストがその垂訓の遵守を求めているがゆえに、垂訓を信ずるというのであれば、垂訓に従って行動するということは、とりもなおさず自分自身が認めている権威によって求められているからであるということができるのである。それゆえ宗教道徳は本質的には権威主義的道徳の性格をもつことになるのである。

そのうえ、神の役割は永遠的な道徳的真理を啓示することである。なぜなら道徳的真理が神の意思とは無関係であるならば、神は全知全能ではないということになるからである。もし、そうであるとすれば、神の支配を超越したものが存在することになり、神自身をその超越者に服従させることになってしまうからである。

かくして、宗教と道徳教育の結合は、神学上の問題を惹き起すことになり、道徳原理としても権威主義的道徳を受け入れなければならないことになってしまうのである。したがって宗教と神学は長い期間にわたって、道徳論争を強化することよりも、むしろ禁止してきたのである。なぜなら、人間が道徳問題をどのように考えなければならぬかということよりも、神の言葉の解釈問題にいつそう強い関心を向けてきたからである。

それでは、道徳教育において、なぜ権威主義的道徳を受け入れることができないのであるのか。その理由として二つあげられている。

(1) 権威主義的道徳は、個人に対して自分自身の信条を選択する権利、自分自身の条件で、自分自身の判断に照らして、道徳的な原理と行動

を選択する権利を否定するからである。宗教問題について自分自身で意思決定する自由が、道徳的な原理の選択にあたっても同じように認められなければならないのである。そのために、いかなる権威といえども、権威に従って盲目的に受け入れなければならないような道徳原理は拒否されなければならないとされるのである。

(2) 宗教道徳は一般には道徳的知識の発展を許さないために、受け入れることができないとされている。宗教道徳においては、その他のすべての知識と同じく、道徳的知識もたえず発展し変化していくという事実を容認しないからである。宗教的知識は永遠の真理であり、人間は神からの啓示によってのみ、宗教的知識を悟ることができると思われる。

しかし今日では、このような考え方は道徳領域も含めて、どのような学問領域においても、もはや主張できなくなってきたのである。言いかえれば、道徳的判断はたえず変化していく社会状況に適應したり、また新しい道徳問題を適切に処理することができるように、道徳原理そのものを変更したり修正することができなければならないことになったのである。なぜなら、そのような変更とか部分的修正などの問題は、宗教道徳では宗教の教義面での解釈問題になってしまうからである。

ところが教義面での解釈問題は通常は困難であり、時にはまったくできないことが多いのである。なぜなら今日における人口避妊や人口流産問題に対しても、教会はつねにはっきりした態度を示そうとはしなかったのである。教会が人口避妊や人口流産問題を究極的には個人

の判断に委ねたことは、教会自身がそのような道徳的意思決定に対して、確固とした思想的基礎を与えることができないということを暗黙裡に認めてしまうことになってしまったのである。

かくして道徳は宗教から独立したものと見られるようになってきたのである。もし道徳と宗教教育の間に関係があるとすれば、道徳が宗教的信仰に依存しているということではなくて、人間の宗教的信仰はむしろ道徳的判断の結果であるということができるのである。カント(Kant, 1, 1724~1804)によれば、神への信仰は神への信仰についての道徳法則よりも、むしろ「道徳的良心」(moral consciousness)(1, 8)に基づいているからである。

宗教的信仰の拒否が直ちに道徳的な原理や法則の拒否につながる危険を避けるために、今日では道徳教育をできるだけ宗教教育から独立させて取り扱うようになってきたのである。このことが最近の英国において道徳教育への関心が高まってきたことの理由である。

英国の学校では、「宗教科 (religion) 」(1, 170) は道徳教育の基礎として最も注目されている教科である。英国の社会は中世以来、長期間にわたってキリスト教社会であったが、教会は中核的な社会施設であり、またキリスト教思想は社会道徳の性格を規定し、豊かな内容を提供してきたのである。そのうえ教会は教育事業の運営主体として重要な役割を遂行してきたために、その影響力は多くの教師の心の中に残っているのである。

今日の英国における青少年の道徳水準の低下は、教会や宗教団体の影響力の減少によるものとさえ考えられているのである。なぜなら神

への信仰なしには、道徳的価値はなんらの確固とした基礎をもたないからである。確かに宗教と道徳の間には共通性がある。両者とも、人間の態度、意志、価値などの問題に関係している。両者は罪、ざん悔、畏敬、讃仰というような情操性と深くかかわっているからである。

それにもかかわらず宗教と道徳の共通性は、両者が相互に依存し合わなければならないということを必ずしも意味しないのである。元来、宗教と道徳とは別個の知識体系であり、それぞれ固有の価値と概念と研究方法などを有しているのである。しかし、両者とも人間倫理の自律性を支持するために、共通の論理過程を展開するのである。例えば、何が正しいことであり、何が間違ったことであるかを認識するためには、全知全能の存在者（神）を前提としなければならないのである。なぜなら命令者の道徳的性格を問うことなしに、そのような命令者の命令に服従することは、たんなる盲目的な承認または服従にすぎないからである。

ところで、命令者の道徳的性格の根拠は、法律または宗教的權威のいずれかに依存しているのである。法律は人間にとって最低限必要な道徳であり、また宗教的權威は究極的には神に由来するものであるから、最高にして最善の道徳を裏づけるものとなるのである。

それゆえ、神の道徳的性格が語られるとしても、そのためには道徳の用語で判断し認識しなければならないのである。道徳とは何かについての予備知識を持っていないならば、神または命令者の道徳的性格を認識することはできないことになる。言いかえれば、道徳とは何かについての認識は、神の最高にして最善の道徳性についての前提条件

よりも先行していなければならないのである。

宗教教育と道徳教育の関係をめぐる諸問題を解決するにあたっては、宗教と道徳の理論体系における自律性ということが鍵となる概念である。宗教的に多元的な社会においては、宗教事象はもともと私的性格をもつのである。世俗的市民社会では、万人が支持するような宗教的信条は存在しないのである。それゆえ、どのような宗教的信条を持つかどうかということは私的な関心に属することであり、とりわけ幼少時代には両親からの影響が大きいのである。

したがって、学校は児童生徒に特定の宗派の信仰を教育するという意味において、宗教教育を行う責任を負うべきではないし、また宗教教育を道徳教育のための手段として利用すべきではないのである。学校での宗教的礼拝行事は、児童生徒がすでに神の存在を承認していることを暗黙の了解事項としているから適當ではないのである。しかし宗教行事のための集会は、教師と児童生徒が共に出会うという機会を提供する。宗教的集会は学校の儀式的行事であり、学校が支持する文化価値を示すものである。宗教的礼拝行事は、校長が説教したり、道徳問題について講話するための機会として活用するならば、道徳教育の背景となりうるのである。そのことを通じて、児童生徒は社会における道徳問題を知ったり、判断したり、参加したりするきっかけとなるのである。

宗教教育は道徳教育に代用することができるのである。宗教教育の目的は、宗教に焦点を合わせて、児童生徒の宗教的情操性の育成を図ることである。宗教教育は児童生徒を善良にしたり、他者に対して寛

容であるようにするのである。それゆえ宗教の中に道徳は存在しているということができるのである。あらゆる宗教の中に「道徳律(moral code)」(1, 172)が含まれている。児童生徒はそれを宗教教育を通じて習得していくのである。

道徳は宗教の外にも存在している。もちろん道徳的信条は宗教に依存しており、宗教によって正当化されるのである。しかし、そうだからといって、宗教と道徳は切り離すことができないというわけではない。宗教と道徳は相互に依存し合っていると同時に、それぞれ独立し合うこともできるのである。云いかえれば、宗教教育は児童生徒を道徳的に善良にしていくことを妨げられることはないし、そのことを含めて、本来の目的である宗教の本質についての理解を深めさせていくこともできるのである。

このことは、宗教科に限らず、文学や歴史などの教科教育においても、道徳教育との関連に留意されなければならないのである。宗教、文学、歴史などの教科教育は、児童生徒の道徳性の発達や道徳的生活様式の育成に影響を及ぼすかもしれないが、しかしたんに児童生徒の道徳的判断力などを育成するためにのみ歴史や文学などを指導してはならないのと同じように、宗教教育も道徳教育のためだけの手段として見なしてはいけないのである。かくして、道徳教育の目的を達成するために、ほとんどすべての教科教育を活用することができるし、どの教科においても道徳教育の効果を期待することができるのである。それゆえ道徳教育はすべての教師が担当することが必要となるのである。

二、伝統的道徳教育の理論と実践

西洋教育思想史上、当初から道徳教育は教育課程の真の中心をなすものとしてみられてきたのである。道徳教育は教育そのものの中心的特質であった。このことは、西洋教育史上のすべての偉大な教育思想家や教育実践家に共通に見られる特質である。

古代ギリシャのソクラテス (Socrates, 467 [470] ~ 398 B. C) にとって、徳 (virtue) とは善 (goodness) についての知識であった。元来、徳はギリシャ語の語源では力とか男らしさを意味し、そこから道徳的優秀性をいうようになったのである。したがって、それは常に確実に道徳的理想あるいは法則に従って意志を決定することができる人格的能力であった。プラトン (Platon 427 ~ 347 B. C) においても、教育の目的は徳への知的能力を神から賜った人を訓練して、有徳な人にする知識を習得させることであった。教育は善についての観念的知識から実践的英知へ導いていくことであり、他のあらゆる知的活動は有徳な人にするための手段であると考えられた。プラトンにとって、あらゆる知識を統一的全体として統合するものは、真、善、美という最高の形相についての知識であった。それゆえ道徳は教育の中心的特質としてみられただけでなく、善もまたあらゆる人間的知識の中心として見なされたのである。

ローマ人クインチリアヌス (Quintilianus, M. F., 35? ~ 96?)

にとってもまた、教育実践の中心的な目的は徳の発達であった。かれの教育的関心は修辞学教育または雄弁家教育にあった。それにもかかわらず、かれの修辞学教育の目的はたんにすぐれた政治家または法律家の養成よりも、善良な人物の育成にあったのである。かれによれば、完全な雄弁家は清廉潔白な人であり、善良な人でなければならなかったのである。そうでないと、たんなる口舌の徒にしかなりえないし、言行を一致させることができなくなってしまうからである。それゆえ雄弁の才能だけでなく、天賦の有徳な才能もまた必要なのである。雄弁家は実際的な賢人であり、道徳的に完全であるだけでなく、学問的にも雄弁術にもすべての面で完全でなければならぬのである。かれは、修辞学教育において道徳教育を中核に据えることによって、職業的要請よりも教育的要請を重視したのである。

ユダヤ教育の伝統においても、モーゼの律法に従う教育を通じて、道徳的生活が重視された。ローマ文明とユダヤ教という二つの伝統を融合した中世キリスト教文化もまた人格教育を教育の中心的課題としたのである。実際に「古典文学」(Humanities)は長い期間にわたって教育課程の中心的領域を占めたのである。この用語の語源は人間同士の相互の関係のあり方が教育の中心的課題であったことを示している。それゆえ道徳教育または人格教育は長期間にわたって多くの教育家が、教育をどのように理解しなければならぬかについて考えてきた中心的特質であったということができるのである。

コメニウス(Comenius, J. A. 1592～1670)によれば、教育課程は人間を賢明にしたり、有徳にしたり、敬虔にしたりすることので

きるすべての教科を含んでいなければならないのである。英国のロック(Locke, J. 1632～1704)もまた「教育の目的は直接的な徳である」と述べている。ルソー(Rousseau, J. J. 1712～1778)もまた「エミールに教えなければならない職業は生活である」と述べている。ペスタロッチー(Pestalozzi, J. H. 1746～1827)も、「教育の究極的な目的は生活への準備である」と述べている。ヘルバルト(Herbart, J. F. 1776～1841)によれば、すべての教育活動は道徳的品性の陶冶に集約されるのである。フレーベル(Froebel, F. 1782～1852)もまた、「教育の目的は幼児の天賦の道徳性を完全なものに発達させていかなければならない」と述べている。

十九世紀以後の西欧諸国における全国民を対象とする義務教育の普及と、職業教育の発達にともなって、道徳教育は教育課程における中心的な地位を失い喪失するようになった。もちろん初期の義務教育思想の中には大衆の品性陶冶という要素もあったが、産業革命の進展にともなって、社会のすべての構成員に対して、産業界の要請する基礎技能者を養成することや、また一国の人的資源をできるだけ効率的に開発することなどの国家的要請が優先されるようになったのである。

かくして一九世紀から二〇世紀にかけて、実際の教育問題は、ほとんど経済的基礎にもとづいて決定されることになったのである。学校教育は教養のある紳士養成教育よりも、国家投資事業と見なされるようになった。今日の英国では、教育課程編成にあたっては、道徳的発達を目標とするよりも、むしろ社会的または職業的な教科をいっそう重

視するように変化してきている。その結果、道德教育は教育課程における中心的地位を喪失し、学校における教育活動の中核とは見なされなくなってきたのである。そうであるからといって、道德教育は依然として学校教育の主要領域であるし、積極的に学校のすべての教育活動を通じて推進されなければならないということは言うまでもないことである。

三 現代道德教育の理論と実践

最近の英国の中等教育機関の授業時間割表では道德科の登場と、道德教育への関心の増大がみられる。その理由としては、第一に宗教的信仰の衰退、社会の発展にともなう既成宗教への忠誠の衰退をあげることができる。もし宗教が道德教育と密接に関連しているとすれば、宗教を拒否する傾向の増大は、道德教育の拒否へと波及してくるかもしれないのである。それゆえ宗教教育を拒否する傾向の増大は、学校をして道德教育の責務を全うさせるためには、宗教教育より他の教育に配慮せざるをえないようにしたのである。そのために、英国では学校の日常的な宗教的礼拝行事に対する出席義務も、しだいに非宗派的な儀式を増大させなければならないようになってきているのである。

第二の理由としては、人びとの道德観そのものの変化である。伝統的な道德教育観は、今日では少数の人にしか支持されないようになってきている。伝統的道德教育理論の特質は、道德的訓育を客観的な教

育価値をもったものとしていえることである。その結果、道德的知識について講話したり、正しい行為について説明したりすることが大切であると考えられている。そのような道德教育は一種の性格教育のようなものになってしまうのである。もちろん、そのような性格教育も道德教育の基礎として確固とした教育的価値をもっているのである。

しかし、そのような伝統的な道德教育観は、しばしば宗教教育と密接に結合している場合に主張されたのである。なぜなら宗教の中には道德律が含まれているからである。それゆえ道德教養人とは道德的価値の体现者であり、それに基づく行動者である。そこでは、道德教育の目的は道德的価値を児童生徒に習得させることであり、道德的知識を理解させることであったのである。今日では、そのような道德教育観は権威主義的道德と結びついているために、あまり支持されなくなってきたのである。

伝統的道德教育思想に代って、今日ではアメリカの教育哲学者デューイ (Dewey, J. 1859 ~ 1952) の道德教育思想が多くの人びとによって支持されるようになったのである。デューイの自由主義的な道德思想の源泉はルソーに発しており、その後一九世紀の教育学者によって発展されてきたが、二〇世紀における哲学の発展によって、アメリカの進歩主義教育運動の思想的基盤として確立されたのである。

デューイにとって、教育とは生活であり、生きることそのものであった。その結果、教育の目的は、人間があらゆる環境を統制することができるようにすることであった。二〇世紀初期のアメリカでは、環境はたえず変化していくものであるとみられていた。そのうえ、そのよ

うな変化に適応したり、統制したりすることのできる人間の育成が求められていたのである。その結果、道徳教育は固定的な価値と永久不變の道徳という観点からではなくて、価値そのものの絶えざる変化と発展にともなうて意志決定していく能力を育成しなければならぬということになったのである。デューイにとって、それゆえ教育の目的は、不斷に変化していく環境に対して、人間が必要な適応を効果的にしていくことができるようにすることであつた。しかし、絶えず変化していく社会生活の環境条件と、それに対応した道徳的価値への適応を図っていくことは、最も重要にして、困難な課題であつたのである。

ここに現代道徳教育の役割の変化に対して、どのように対応していくかという課題に対する解決の手がかりがあると考えられるのである。古代ギリシャの哲人ヘラクレイトス(Herakleitos, 535頃～475頃B.C.)の「万物は流転する」ということ、万物は元の状態に帰することがなく、移り変わり生滅するのが真実の姿であるということ、万物は進歩し発展していくものであるということが、今日の道徳教育問題を考察するにあたつては、とくに大切になつてきたのである。

その理由として、次の三つのことをあげることができる。

第一に社会が変化したということである。社会は最近、あらゆる方面において劇的に変化したのである。とりわけ科学技術は長足の進歩を遂げた。今日の大人が子どもの時代にはまだ科学的空想物語と思つていたような事柄が、現実のものとなつたのである。全世界的なテレビ放送網や月世界への着陸、超音速ジェット航空機による世界旅行などは空想ではなくなつたのである。それらはすべて現代人の生活の中

の一駒となつてしまつたのである。

第二に、科学技術の変化は必然的に社会的および道徳的な変化をもたらしたということである。伝統的な既成の対策では解決できないような、新しい道徳問題を惹き起したのである。例えば、医学における内臓器官の移植手術の発達、人口流産または人口避妊の発達などは、これまでの道徳価値体系に変化をもたらし、それらの再検討と調整をよぎなくさせることによつて、新しい道徳的、社会的な変化を起すことになつたのである。それは、デューイの教育哲学の中心問題であつたということができるのである。科学技術の変化は社会事実であり、そのために社会的、道徳的な変化が起つたのである。

第三に、科学技術の発達にともなう社会的、道徳的な諸問題を解決するための対策は、決して一樣のものではないということである。そのうえ、唯一つの的確な解決策というものはないのである。既成の權威ある宗教でさえ、万人が納得するような解決策を容易には提供することができないのである。そのことがまた既成宗教の威信と影響力が低下する原因の一つとなつてゐるのである。

実際、今日では多くの社会は国際化にともなう多々種、多文化の社会となつてきており、必然的に多様な宗教や道徳規範を内包するようになつてゐるのである。それゆえ今日の社会は価値観的にも多元的社会である。そこでは特定の価値問題について、互いに見解を異にする個人と集団が存在してゐるのである。その結果、道徳問題は普遍妥当的な道徳的処方票によつて一挙に処理するというようなことはできなくなつてしまつたのである。それぞれの個人が道徳問題について独

自の結論を導き出していくことができないならならなくなったのである。かくして学校の役割は、児童生徒が各自で納得できる公正な結論を導き出すことができるようにするのに必要な思考力の育成を図っていくことになったのである。

さらに、たとえ今日の道德問題に対しての確な正しい解決策を見つけることができたとしても、またそれを若い人びとに受け入れさせることができたとしても、やがて新しい道德問題がふたたび起ってきた時には、今日の解決策は明日の解決策としては役立たないものになってしまうのである。なぜなら道德問題においては、まったく学習していなかった未知の問題に直面した時には、だれでも的確な正しい反応を行うことは、きわめて困難だからである。

急激な科学技術の変化に対応するための教育としては、特定の科学技術に対する職業教育ではなくて、一般的な科学技術能力の発達を図っていくことが求められている。なぜなら、たんに現在の科学技術を処理できるようにすることだけではなくて、将来の科学技術の変化に対しても的確に対応できるように能力を育成することが必要だからである。

同じようなことが、急激な科学技術の変化にともなう社会のおよび道德的变化に対応する道德教育への取り組みにおいても求められているのである。そのような道德教育においてはなによりもどのような社会の変化にも円滑に適応することができるとともに、そのことを自分自身で判断し実践していくことのできるような「完全に自律的人格 (fully autonomous beings)」(1, 14) を育成していくことが求められる。

れているのである。

かくして、今日の児童生徒に対する道德教育においては、道德問題について主体的な批判力を育成していくことが必要となってくるのである。「個人の自律性 (individual autonomy)」(1, 14) という概念は、すくなくともドイツの哲学者カントへまでさかのぼることができる。かれは、一人ひとりの人間の独自性を主張した。そこから、今日では自己自身で決断を下すことの権利と、自己自身の実在 (being) を決定する権利が主張されるようになったのである。

その結果、行動科学の立場の心理学者が主張するような受動的な人間観、すなわち自己自身よりも外部の力に従って行動したり、形成されたり、支配されたりするような人間観は批判されるようになったのである。とくに教育学界では、自己自身の運命に対して、かなりの程度まで積極的に責任を負い、それゆえに自己の行動に対して厳粛な責任を負うという能動的な人間観が重視されるようになったのである。

とりわけ第二次世界大戦後の西欧諸国の思想界では、実存主義哲学が支配的である。実存主義哲学は西欧自由主義社会の有力な思想的基盤となっているのである。自由主義社会が理想とする人間像は、(1) 己自身の運命に責任を負う能動的な行動者であり、また(2) 自己自身の道德的価値にしたがって、独自の道德的意志決定を行う力のある能動的な行動者である。もちろん、もし自己の信念にしたがって道德的選択を行った場合に、他人の自由を侵害した時には、その行動の自由は調整されなければならない。それにもかかわらず、思想と信条の自由の権利は、たとえその思想や信条が自己のそれとは異なっており、承

認できないものであったとしても、否定されてはならないのである。なぜなら思想や信条の自由は民主主義的生活様式の基礎であると考えられているからである。

したがって、今日の英国では権威主義的道德にもとづく道德教育は支持されないようになったのである。人間の価値はそれ自身価値あるものと見られるようになったのである。なぜなら、もしある人間の行動が他者によって強制された価値規範によって統制されているのであれば、自由ではないからである。ここにキリスト教教会が最近の道德問題において直面した葛藤の原因がある。権威主義的道德が受け入れられないということになれば、必然的に道德の教育方法もまた変化せざるをえない。そのことが、道德教育は、もはや児童生徒に対して何を信じ、どのように信ずべきであるかということ指導することができなくなった事情の理由である。

四 道德的教養人を育成するための

現代道德教育の特質と課題

わが国における現行の小中学校学習指導要領においては、各教科による学習指導と特別活動による生徒指導ならびに特設道德時間や学校教育活動全体を通じての道德指導によって、児童生徒の道德的判断力、道德的心情、道德的態度や道德的実践力の育成が図られることになっている。また私立学校では「道德」に代えて「宗教」を通じて道德的実践力の育成を図っていくことができるようになってきている。小中学校

では道德または宗教はいずれも教科として取り扱われるのではなくて、教科とは別個の領域に位置づけられている。つまり、道德や宗教は教科として指導されるのではなくて、学校の教育活動の全体を通じて道德教育または宗教教育として指導されることが求められているのである。

道德科教育ではなくて、道德教育といわれる意味は、ある道德的信条についての教育でもなく、また所定の、疑問の余地のない道德的価値へ直接に児童生徒を指導していくとか、また特定の道德的知識を直接に指導の対象とするということではなくて、道德問題について児童生徒が自分自身で思索したり、道德的に自律できるように学習するための過程であるということである。

ところで、教育(education)過程と、それ以外の教育と類似した訓練、知育、条件反射的行動練習、注入教育などの過程との本質的な相違点は何であるのか。

基本的には教育という場合には、その他の場合とちがって、「個人の自律性の発達(the developing autonomy of the individual)」(1, 17)にかかわっているといえることができるのである。訓練とか知育という場合には、個人の自律性をまったく考慮していないのである。またそのような考慮が払われないのが普通である。ある知識や技術を伝達するということは、自動車の運転技術の練習の場合と同じように、個人の自律性とはまったく関係のないことであり、また個人の自律性を考慮しない場合の方が適当であることが多いのである。さらに条件反射的行動練習や注入教育の場合には、個人の自律性はほとんど無視

されてしまうのである。なぜなら条件反射的行動練習や注入教育は、軍隊教育の例に見られるように、もともと個人の自律性を抑えるための意図的作用であることが多いのである。条件反射的行動様式を仕込まれた人とか、また特定の思想を金科玉条として注入された人は、通常はそのこと自体について自分自身で考えるということをしていないのである。

特定の社会的なまた政治的な体制に対する盲目的な順応を訓練しようとして企てることは、一般にはそれらの体制の存在理由や根拠に対する吟味を妨げたり、思いとどまらせようとする意図から出てくることが多いのである。そのような特定の思想や信条の注入教育が成功した場合に、行動は良いとしても、心情は間違っているということになりやすいのである。それゆえ道徳教育においては、道徳的知識を伝達したり注入したりすることよりも、むしろ道徳問題について自分自身で考える能力を育成することが重視されるのである。

道徳教育では道徳的知識の発達だけではなくて、道徳についての認知的洞察力や批判力などの発達も含まれている。なぜなら、どのような道徳問題に対しても、自分自身で思索するためには、当該道徳問題について広範囲にわたって情報を収集し整理して理解しておくことが必要だからである。道徳教育によってたんに自律性を育成していくというのではなくて、その自律性を効果的に活用できるように、さまざまな関係者の見解を批判的に分析し検討することができるように助成していくことが大切である。

道徳的教養のある人と、そうでない人との区別は何であるのか。両

者とも自分自身の意見をもっており、また自由に思考できるという共通点をもっていたとしても、前者の意見は道徳問題をめぐる事情に精通しており、また広範囲にわたる知識と理解に基いているのに対して、後者の意見はそのような根拠を欠いているという点で、まったく異なっているのである。それゆえ、道徳教育の場合には、たんに児童生徒に対して意見形成能力を発達させていくだけではなくて、その意見そのものの質的改善を図っていくことが大切になってくるのである。

かくして、道徳教育の目的は、児童生徒がどのような道徳問題に対しても、思慮深い、事情に精通した、深い思索にもとづく自律的な選択を行うことができるように、できるだけ多くの知識と理解を得ようとする意欲を高めていくことであるということができるのである。

学校教師は今日の道徳問題について、児童生徒が話し合った結果に対して中立の立場を取らなければならないと考えられている。教師の役割は道徳問題についての話し合いの基準について中立の立場を取るだけでなく、とくに論争問題については中立の基準に従うことが必要である。教師は自分自身の見解を児童生徒に対して強制することがあってはならないが、学級での道徳指導の責任者として道徳授業の質的水準の向上に対する責任を持たなければならないのである。

したがって教師としては、道徳問題について何を考えるかということよりも、どのように考えるかということを経済生徒に指導していくことが大切になってくるのである。

英国の道徳教育学者ブル (Bull, N. J.) (9, 39 ~ 41) によれば、児童生徒の道徳規則の意識の発達には、次のような四つの段階が

あるといわれている。

(1)無規制(Anomy)の段階。これは道德規則に対する義務感のない、道德以前の段階であり、快苦が唯一の判断基準となっている純粹に本能的なふるまいの段階である。

(2)他律(Heteronomy)の段階。これは、子どもが、道德規則は神聖不可侵なものであり、永続的なものであり、自分以外の權威のある親や教師によって作られるものであると考えている段階である。道德規則は拘束するものであり、正しいことは道德規則に厳密に従うことであり、義務とは大人の力と処罰に従うことである。

(3)社会律(Solonomy)の段階。これは外・内的道德の段階である。社会における他人、とくに仲間集団の掟に影響されるという意味で外的制裁を受けると共に、仲間と協同し、自分を集団の一員として意識するという意味で内面的でもある。

(4)自律(Autonomy)の段階。これは内的道德の段階である。ここでは内面化された原理、つまり良心によって自己を統治することになるのである。

かくして児童生徒が道德問題をとらえるにあたっては、(1)このような四段階の発達があること、また(2)道德的判断は道德的状况によってかなり異なること、(3)道德性の発達にはかなりの男女差があることなどが明らかにされたのである。

ところで現代社会における道德的教養人の特質は何であるのか。もし道德的教養人の特質を明らかにすることができるならば、学校が道德教育によって育成しようとする理想的人間像もまた明らかとなつて

くると考えられるのである。

今日では、伝統的な權威主義的道德教育観によって、何を信仰すればよいのか、またどのように行動すればよいのかというような性格教育的な道德教育を受けた人を、道德的教養人とは言わない傾向が出てきているのである。なぜなら、今日の道德教育観によれば、自分自身で道德的決断を下すことができない人とか、またある道德問題を解決するにあたって、この問題に関連した諸要素を注意深く検討しないままに結論を出したりする人を道德的教養人とは言わなくなったのである。前者は道德的決断力のない人であり、後者は道德的偏見をもった人となされるのである。今日では道德的意志決定を行うにあたって、予想される選択的行動についての高度な理解力と深い批判力、そのうえ自己自身の結論に達するための予備的手順として、できるだけ多くの知識に照らして検討する判断力をもっていなければならないと考えられているのである。

したがって、ここでは今日の道德的教養人の資質として何が求められているかについて考察することにする。

第一に、道德的教養人とは、道德問題にかかわる事実について相当量の知識を持っているか、または少なくとも意志決定を行う必要のある問題に関連した事実についての知識に対して配慮することが必要である。なぜなら最終的行為の選択そのものは、道德問題の事実関係についての論証過程から導き出されなければならないとしても、そのことは事実についての知識が道德的行為の選択になんらの関連ももたないというわけではない。選択的な道德的行為の予想される結果が何で

あるかを判断するためには、科学的な知識が必要なのである。それゆえ道徳的教養人は自分自身の結論を出す前に、事実関係を十分に考慮することが必要である。とりわけ、かれは間違った情報を道徳的行為の選択の根拠にしないように慎重に配慮しなければならないのである。

第二に、道徳的教養人は道徳問題についての確に思考することができるとともに、道徳的に判断した結果を実践に移すための技能 (skill) を心得ていることが必要である。自分自身の道徳的決定を実践に移すための技能を身につけていなかったならば、たとえ的確な判断を下したとしても、それだけでは道徳的实践に結びついてこないのである。道徳的行為を習慣づけるといふ技能とならんで、とりわけ「社交的技能」(social skills) (1, 26) が大切である。それは人間同士をある目的達成のために組織化したり、互いに協力させたり、相互の意思交流を円滑に図っていく能力である。

第三に、道徳的教養人は他の人びとの心情に対する理解をもつことが必要である。他の人びとの心情をたんなる事実としてとらえようとしたり、また他の人びとに対する行為の動機が利害関係からの打算によっている時には、道徳的に冷淡な人になってしまうのである。

一般に道徳的行動は道徳的判断よりは道徳的心情によって生じてくるのである。なぜなら道徳的判断力の発達は、自律の段階に至るまでには相当な期間と学習経験が必要とするのに対して、道徳的心情の発達は比較的早期から始まり、成人の段階に至っても個人差はあまり大きくないからである。

道徳的实践は他の人びとの心情を思いやることからできるようにな

るのである。他の人びとが自分自身とまったく同じような心情をもっていることに気づくことが大切である。道徳的態度とは、他の人びとが行った道徳的な意志決定を自分自身のそれと同じ価値をもったものとして見なすことである。他の人びとの権利や利益や心情を頭で理解するだけでなく、胸で心情的にも受け入れようと志向することである。

他の人びとの心情を共感的に理解できるようになることは、ある状況の中である人がどのような心情でいるかということを的確に評価できるようにするのである。他の人びとの観点から道徳問題を見ようとしたり、また道徳問題に関係しているすべての人びとの考え方や感じ方などを、できるだけ理解しようとすることは、自分自身が道徳的な意志決定を行うにあたっては、とくに大切なのである。

第四に、道徳的教養人は道徳的意志決定に当って、自分自身の心情を統制する能力を持つていることが必要である。なぜなら道徳的行為は他の人びとの心情に対する思いやりと同じく、自分自身の心情の状態によっても大きく影響されるからである。

古代ギリシャのソクラテスとプラトンにとって、徳とは善についての知識であった。かれらは、人間の理性に対する信念と人間尊重の心情によって、また動物を超越した、神に似た人間の資質によって、特定の状況の中で、何が正しい行動であるかをひとたび知った人間は、ためらうことなしに正しい行動を行うものであると確信したのである。それゆえ、かれらにとって、道徳教育とは善についての知的理解を図っていくことであつたのである。

しかしアリストテレスの場合には、プラトンよりもっと現実主義

的な人間観の立場であった。かれは、人間は合理的な、知的次元で道徳的な意思決定を行うだけでは十分ではないと考えたのである。人間が道徳的行為を実践していくためには、習慣のように馴染みやすい方法を習得することが必要であるとされたのである。実際に人間が道徳的意思決定を行うためには、それ以外のもっと複雑な、困難な要素が入りこんでくるのである。かれはそれらの要素として「快楽」(pleasure)をあげている。快楽は心情面でのあらゆる引力を意味していたのである。人間と道徳的行為の実践との間には心情が介在するのである。聖パウロ (Paulos) は、「わたくしは望んでもいない罪惡を犯してしまい、また実現したいと思っている善を実行しないのである」(1, 28-29)と告白している。それゆえアリストテレスの場合には、道徳教育はたんに児童に対して正しい道徳規範を理解させるだけではなくて、理解できた道徳規範を実行に移すことができるようにするための様々な習慣形成を中心とした性格教育 (character training) もまた含まれていたのである。

道徳教育では、このような性格教育面を含めることがきわめて大切である。しかし、このような心情的次元は、その後の西欧道徳教育思想界では人間の弱点の産物であり、克服されるべきものであり、根絶されなければならないものと考えられたのである。

しかし今日以後の道徳教育においては、心情が道徳的行為の実践において果す重要な役割を決して軽視されてはならないのである。道徳的行為の心情的次元は、望ましくないものとしてではなくて、本質的に重要なものとして認識されなければならないのである。人造人間

現代道徳教育の特質についての一考察

(ロボット) は心情的に反応する能力を持っていないから、道徳的に行動することができないのである。道徳問題に対して心情的に反応することは、人間に固有な特権なのである。心情は人間性の本質的構成要素であり、道徳的存在として生きることの証しなのである。それゆえ道徳的実践力の指導にあたっては、とくに心情的側面をできるだけ抑圧しないようにして、理解し尊重することが必要である。とりわけ学校教師は道徳教育において、児童生徒の道徳的心情を深化させていくことが大切であり、決して人造人間にしてしまっってはいけないのである。

かくして、道徳的教養人は知的側面においてと同じく心情的側面においても、他の人びととの関係を円満にやっていくことが必要である。そのためには、道徳的教養人は他の人びとの心情だけでなく、自分自身の心情についても理解を深めると同時に、適切に統制できるようにしなければならないのである。

おわりに

この小論では、現代道徳教育の特質は何かという問題を、まず第一に、学校で宗教科を通じて道徳教育を行っている英国での場合を中心として道徳教育と宗教教育の関係を考察した。その結果、伝統的な権威主義的道徳教育は急激な科学技術の変化、それにともなう社会的道徳的な変化に直面して行き詰まるようになったことが明らかになった。

第二に、伝統的な道德教育の理論と実践においては、西洋教育史上、つねに道德的な人格の完成が教育の目的であったことが明らかにされた。

第三に、現代道德教育の理論と実践においては、急激な科学技術の変化、またそれにともなう急激な社会の変化と道德の変化に対応して、児童生徒が自分自身で主体的に、道德的判断力を発達させていくことが必要であることが明らかにされた。

第四に、教育の特質を教育と類似の知育や訓練などとの共通点と相違点を検討することによって、道德教育では自律的な判断力の育成が強化されなければならないことが明らかにされた。

さらに道德的教養人の特質においては、今日の道德的教養人の資質として求められているものが何であるかが、四つの側面から明らかにされたのである。

わが国の学校教育においては、児童生徒の人格の完成をめざす道德教育は学校のあらゆる教育活動を通じて、すべての教師によって指導されなければならないとされているから、教師はつねに道德的教養人をめざして平素の研修を積み重ねていくことが期待されているのである。

参考文献

- (1) Downey, M. and Kelly, A. V., *Moral Education: Theory and Practice*, 1978.

- (2) Delacato, C. H., *The Elementary School of the Future*, 1956.
 - (3) Mc Mahon, M. B., *Religion, Scientific Naturalism, and the Myth of Neutrality*, in "Intellect April 1974".
 - (4) 文部省編『小学校学習指導要領』昭和五二年
 - (5) 文部省編『中学校学習指導要領』昭和五二年
 - (6) 文部省編『小学校指導書 道德編』昭和五二年
 - (7) 文部省編『中学校指導書 道德編』昭和五二年
 - (8) 宮脇陽三「戦後の道德教育の内容」(佐々木渡他編『道德教育の研究』所収) めいけい出版 昭和五三年
 - (9) 宮脇陽三・村田昇編『現代道德教育の研究』めいけい出版 昭和五四年
 - (10) 宮脇陽三編『道德教育の研究(初等)』佛教大学通信教育部 昭和五五年
 - (11) 宮脇陽三編『道德教育の研究(中等)』佛教大学通信教育部 昭和五七年
- 【備考】文中の() 内の数字は文献番号と、文献の引用頁数を示す。